

László Kálmán Nagy
Uniwersytet Debreczyński

Literatura a nauczanie języka polskiego jako obcego. Zarys nowej problematyki

W swym krótkim artykule pragnę przedstawić niektóre aspekty nauczania języka polskiego na Uniwersytecie Debreczyńskim na Węgrzech, ze szczególnym uwzględnieniem tego, jaką rolę przypisujemy literaturze w nauczaniu języka. Mimo że jako polonista zagraniczny badam przede wszystkim literaturę polską XX wieku, od początku mej pracy dydaktyczno-naukowej nieustannie mam kontakt także z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Przez kilkanaście lat prowadziłem dla studentów węgierskich praktyczne zajęcia z języka oraz różnego typu zajęcia translatorskie, nie wyłączając języka techniki, polityki i gospodarki. *Notabene* jestem autorem pierwszego opracowania metodyki nauczania języka polskiego dla Węgrów. Praca ta powstała jako rozprawa doktorska i może szkoda, że w młodości nie zadbałem o jej publikację. Piszę o tym tylko dlatego, by podkreślić, że metodyka jako dziedzina polonistyki zawsze była i jest mi bliska, a jako badacz literatury staram się maksymalnie wykorzystać literaturę piękną w nauczaniu języka. Codzienną pracę dydaktyczną powinniśmy obecnie dopasować do nowych potrzeb i wyzwań związanych z reformą dawnych studiów pięcioletnich.

Przejęcie na system „boloński”, czyli 3 + 2, nastąpiło na Węgrzech w roku akademickim 2006/2007. Dla slawistyki, a w szczególności dla polonistyki, z wprowadzenia nowego trybu studiów wynikają dwa istotne, nieznane wcześniej problemy. Po pierwsze: przyjmujemy kandydatów na studia slawistyczne bez znajomości języków słowiańskich, w tym także bez – chociażby podstawowej – znajomości języka polskiego, co w kraju niesłowiańskim nastręcza szczególnych trudności. Po drugie: na studiach licencjackich dysponujemy tylko trzema latami, by studenci osiągnęli poziom znajomości języka polskiego porównywalny z tym, który posiadają absolwenci tak zwanych dużych kierunków, czyli na przykład absolwenci anglistyki lub germanistki. To już inna sprawa, że po pierwszym roku licencjatu koledzy z owych „dużych” kierunków – przynajmniej na Uniwersytecie Debreczyńskim – już musieli gruntownie zmodyfikować program kształcenia licencjackiego. Okazało się bowiem, że kandydaci przyjmowani na studia na podstawie wyników z matury dużo gorzej znają angielski i niemiecki niż dawne roczniki, które musiały jeszcze zdawać egzamin wstępny.

Właśnie nowe warunki kształcenia powodują, że na Węgrzech w jeszcze większym stopniu niż dawniej powinniśmy połączyć przyjemne z pożytecznym, czyli połączyć nauczanie języka z nauczaniem literatury. Na pozór przeczy to nowoczesnym zasadom

metodyki i glottodydaktyki. Jak A. Seretny i E. Lipińska podkreślają w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (2005: 194), czytanie tekstów w języku obcym stanowiło nadrzędny cel tylko w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Wśród tekstów szczególne znaczenie mogły mieć teksty literackie. W ujęciu audio-lingwalnym czytanie zostało odsunięte na plan dalszy. Pokolenie obecnych filologów, które ukończyło studia do końca lat 80., w dzieciństwie uczyło się języków obcych przede wszystkim metodą gramatyczno-tłumaczeniową, co akurat podczas naszych studiów uniwersyteckich zostało uznane za metodę przestarzałą.

Ja osobiście miałem szczęście – miałem wspaniałych lektorów języka polskiego, którzy w swej praktyce dydaktycznej potrafili wykorzystać zalety zarówno starszych, jak i nowszych metod. Dlatego też na lektoratach w Debreczynie zawsze były obecne utwory literatury polskiej. Studenci początkujący mieli do dyspozycji przede wszystkim antologię literatury współczesnej zatytułowaną *Wybór tekstów dla lektoratów...* przygotowaną przez zespół pracowników Instytutu Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego. W stosunku do pozostałych stosowanych wówczas materiałów pomocniczych do innych języków obcych polska antologia miała ogromną przewagę: zawierała teksty oryginalne, a nie spreparowane, i to teksty wybitne i w miarę współczesne. Fragmenty utworów, na przykład obecnie jakby zapomnianego Jarosława Iwaszkiewicza oraz Juliana Tuwima, Stanisława Dygata i innych, nadal mogą być obecne w nauczaniu języka polskiego, odpowiadają bowiem kryteriom sformułowanych we wspomnianym *ABC...* Odpowiadają celom kształcenia postawionym przez programy humanistyczne, nie są za trudne, stymulują literackie zainteresowania studentów i rozwijają różne umiejętności, między innymi umiejętność rozumienia globalnego (A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 197). Wśród kryteriów duże znaczenie ma właśnie stymulacja literackich zainteresowań, gdyż okrojony w ramach licencjatu program w mniejszym stopniu niż kiedyś pozwala poznać literaturę polską.

Należy przy tym jednak nadmienić, że w pierwszej dekadzie XXI wieku trudno już nazwać wspomniane utwory naprawdę współczesnymi. Powstaje więc pytanie, jakie teksty warto obecnie uwzględnić w nauczaniu, biorąc pod uwagę specyfikę prowadzonych na Węgrzech studiów polonistycznych. Do tej kwestii powrócimy nieco później.

Nauczanie wymowy i intonacji

Pod względem fonetyki język polski powszechnie jest uważany za trudny, zwłaszcza przez Węgrów. W nauczaniu wymowy w dalszym ciągu powinniśmy się opierać przede wszystkim na klasycznych utworach wierszowanych, napisanych w regularnych formach wersyfikacyjnych, które uwzględniają normy polskiej ortografii i interpunkcji. Uważam, że nadal niezastąpione są wiersze między innymi Tuwima, na których wychowywały się całe pokolenia młodych Polaków. *Abecadło, Lokomotywa, Okulary, Ptasia radio, Rzeczka, Spóźniony słowik* – to utwory, które bez względu na wiek uczących się cieszą się popularnością i są lubiane. Warto nadmienić, że studenci lub uczestnicy różnych kursów językowych już jako dorośli ludzie konfrontują te wiersze z pochodzącymi z innych literatur narodowych i na tym tle utwory Tuwima naprawdę szokują oryginalnością, dowcipem oraz mistrzowską kolekcją wyrazów dźwiękonaśladowczych. Należy

tu jednocześnie podkreślić, że bez kontekstu tekstowego Węgrzy z wielkim trudem rozpoznają polskie wyrazy dźwiękonaśladowcze. Dla nas na przykład „trzask” i „trzeba”, „brzęczy” i „obrzęk” brzmią bardzo podobnie, każde z nich mogłoby stanowić dla Węgra przejaw onomatopei. Właśnie dzięki wierszom można stworzyć kontekst semantyczny, w którym onomatopeja w wydaniu polskim nabiera sensu i zaczyna funkcjonować. Wiersze Tuwima pomagają także zapamiętać najróżniejsze formy czasownikowe oraz odmianę rzeczowników i przymiotników. Na przykład „Płacze pani Słowikowa” – a nie *plaka*, bo Węgrzy skłonni są odmieniać czasownik „płakać” wedle regularnej odmiany na wzór czasownika „czytać”, czyli *plakam, plakasz...* Wiersz *Rzeczka* tegoż autora jest pełen spółgłosek twardych, w dodatku znajdują się one w wyrazach tak zwanych trudnych dla cudzoziemców (*rzeczka, błyszcząca, wstążeczka, srebrzy, wypłyń*). Mistrzowskie pod względem formy wiersze Tuwima doskonale nadają się do nauczania intonacji i akcentu. Akcent polski może nie sprawia trudności Węgrom, ale – ponieważ w języku węgierskim istnieje zjawisko iloczasu – mają oni skłonność przedłużania akcentowanej sylaby, a pierwszą sylabę w wyrazach polskich akcentują zgodnie z zasadami języka ojczystego. Rytmika wierszy doskonale zapobiega temu zjawisku, jak też w dużym stopniu przyczynia się do nauczania prawidłowej intonacji.

Jeśli chodzi w ogóle o nauczanie wymowy, jestem zdecydowanym zwolennikiem nauczania praktycznego, czyli ze słuchu. Technika komputerowa pozwala wprawdzie wyodrębnić i pokazywać na ekranie formanty wymawianych przez studentów głosek i porównać je z tak zwaną idealną wymową lektora, ale powoduje to rozbieżności zestrojów akcentowych, co w sumie daje rezultat podobny do wypowiedzi na przykład automatycznych sekretarek telefonicznych usług bankowych. Moja ponaddwudziestoletnia praktyka nauczania języka polskiego niestety nie potwierdza przewagi techniki nad ćwiczeniami prowadzonymi przez lektora. Ani magnetofon, ani komputer – nawet z możliwością graficznego zobrazowania plików dźwiękowych – nie ułatwiają nauczania wymowy w takim stopniu, jak sobie kiedyś wyobrażaliśmy. Na polonistykach zagranicznych ćwiczenia fonetyczne odbywają się w zasadzie w pierwszym i drugim semestrze. W tym początkowym okresie nauki języka można jeszcze wymagać od studentów, by kilku krótkich wierszy nauczyli się na pamięć.

Nauczanie słownictwa i gramatyki

Utwory prozatorskie – lub przynajmniej ich fragmenty – mogą służyć do rozwijania kompetencji leksykalnych, gramatycznych oraz kompetencji globalnego rozumienia. Jeżeli nie chcemy tracić czasu na tłumaczenie na język ojczysty czytanych na zajęciach lub w domu tekstów – zwłaszcza jeśli lektor języka polskiego nie zna języka węgierskiego – powinniśmy zastosować inne metody sprawdzania tego, w jakim stopniu studenci rozumieją tekst. Najbardziej praktyczna wydaje się reprodukcja „swoimi słowami” treści przeczytanego tekstu. I tu mamy pewien kłopot. Najłatwiej można streścić krótkie opowiadania i historyjki o wyraźnej fabule, czyli utwory – lub ich fragmenty – wywodzące się z literackich tradycji dziewiętnastowiecznego realizmu. W nauczaniu języka powinniśmy jednak zrezygnować z tekstów dawnych i wybór należy ograniczyć

do utworów przynajmniej z ostatnich kilkudziesięciu lat. Obecnie praktyczne wydaje się dokonanie takiego wyboru, który uzupełnia program zajęć z historii literatury polskiej. Dla studentów polonistyki lekturą obowiązkową są na przykład wiersze i niektóre dramaty T. Różewicza. Na zajęciach z języka mogą więc oni czytać jego opowiadania. Tak samo na ćwiczeniach z literatury zajmujemy się dramatami S. Mrożka, a jego opowiadaniom możemy trochę czasu poświęcić na lektoratach.

Mimo że nienowoczesna metoda gramatyczno-tłumaczeniowa ma swoje zalety, obojście praktycznie nigdy jej nie stosowałem podczas pracy nad tekstem polskojęzycznym. Na poziomie podstawowym studenci odpowiadają na proste pytania typu „Jak ma na imię bohater?”, „Dokąd idzie bohater?”, „Jak się nazywa jego ukochana?”, lub zadają podobne pytania na podstawie tekstu. Później pytania stają się coraz bardziej skomplikowane, bo fabuła współczesnych opowiadań sprawia trudności w reprodukcji. Celowe jest sytuowanie poszczególnych jednostek leksykalnych w innym kontekście znaczeniowym i tworzenie nowych zdań. Dla przykładu, oto fragment książki M. Nurowskiej *Hiszpańskie oczy*:

Fala niechęci podpływa mi do gardła. Mam pretensje, że taka jest niedojrzała. Cały ciężar odpowiedzialności za siebie i dziecko zwała na mnie. Czy można myśleć o kimś, kto w tej sytuacji chce się nagle prywatnie uczyć języka. Jest na pierwszym roku studiów, ma małe dziecko i brakuje jej czasu na zjedzenie obiadu (1998: 21).

Wyrazy do opracowania w innym kontekście: *niechęć* – czuć niechęć, odnosić się do kogo/czego z niechęcią; *mieć* – mam samochód, nie mam samochodu, mieliśmy się spotkać; *niedojrzały* – niedojrzały człowiek, niedojrzałe, zielone banany, okres dojrzewania; *myśleć* – myślę o tobie, myślę o wyjeździe na urlop, co ty myślisz; *brak, brakuje* (wyraz dość trudny dla Węgrów) – brakuje mi ciebie, brak wolnego czasu, produkować same braki, *jedzenie – zjedzenie* – mieć apetyt, mieć niechęć do jedzenia, kupić coś do jedzenia, brakuje jedzenia, i tak dalej. *Odpowiedzialność* – czuć odpowiedzialność, czuć się odpowiedzialnym, jestem (byłem, byłem, będę) odpowiedzialny/odpowiedzialna. Nie tłumaczymy więc tych wyrazów na język ojczysty, lecz tworzymy dla nich nowe konteksty, w których są lub mogą być one używane.

Czytanie tekstów literackich w największym stopniu sprzyja rozwijaniu kompetencji leksykalnych. Na polonistykach węgierskich ma to ogromne znaczenie ze względu na to, że nadal nie dysponujemy nowoczesnymi słownikami dwujęzycznymi. Obecne pokolenia uczą się języka za pomocą tych, które zostały wydane w latach 50. Literatura współczesna – zwłaszcza twórczość pisarzy należących do kręgu tak zwanych skandalistów – pomaga studentom zapoznać się z językiem potocznym bądź nawet wulgarnym. Tu oczywiście powstaje odwieczna rozterka wykładowcy: w jakim stopniu powinniśmy trzymać się reguł normatywnych, czyli uczyć języka literackiego w klasycznym znaczeniu tego słowa, a w jakim zwrócić uwagę na zjawiska uważane niegdyś za marginalne lub takie, które należy zwalczać. Wobec brutalizacji języka jesteśmy niestety bezradni. Nie mamy wpływu na to, jakim językiem posługują się pewne środowiska społeczne, powinniśmy jednak odnotować zmiany i w jakiejś mierze przygotować studentów do tych zmian. Ma to szczególne znaczenie w obecnym systemie 3 + 2, gdy część studentów nie kontynuuje nauki po uzyskaniu licencjatu, lecz podejmuje pracę w różnych małych firmach i zajmuje się handlem bądź turystyką.

Młody absolwent polonistyki, który w pracy prowadzi kontakty handlowe z firmami polskimi, zamiast „Uprzejmie prosimy o dokonanie przelewu w terminie” usłyszy przez telefon komórkowy „Jak nie dostaniemy pieniędzy, macie przerąbane”... Niestety tak często bywa. Tym bardziej że zarówno w jednym, jak i w drugim kraju zatrudniani są coraz młodsi ludzie. Poza wejściem wulgaryzmów do języka potocznego rozpowszechnia się także używanie skrótów i stylu esemesowego. Bez problemu przechodzi on do korespondencji elektronicznej.

Nauczanie wulgaryzmów niestety musi więc mieć miejsce nawet na poziomie licencjackim, i nie chodzi tu o nauczanie samych pojedynczych niecenzuralnych wyrazów, lecz o sytuowanie ich lub pewnych zwrotów w kontekście. Właśnie w tym bardzo pomocna jest proza współczesna. Niektórzy pisarze, jak na przykład M. Gretkowska, D. Odyja czy A. Stasiuk, podejmowanymi przez siebie tematami oraz językiem artystycznym, pełnym zwrotów potocznych i wulgarnych, specjalnie szokują czytelników, zwracając uwagę na zjawiska wcześniej przemilczane. W książce D. Odyi pod tytułem *Tartak* trudno o jakiś realistyczny wizerunek polskiej prowincji, celem autora musiało być wstrząśnięcie opinią i rzucenie światła na moralne i materialne ubóstwo polskiej wsi popegeerowskiej. Książka ta wywołuje wiele kontrowersji i szokuje czytelników o tradycyjnym guście (2000: 32).

„Z Polaka w Ameryce wychodzi prawdziwy Polak. Żonę by sprzedał na kurwę, przyjaciela na narządy, siebie za zielone” – czytamy w pewnym miejscu i tego typu zdanie nie stanowi odosobnionego przykładu. Jednocześnie nie da się ukryć, że nadaje się ono do nauczania zwrotów nieliterackich. Oficjalne rozmowy handlowe prowadzone przez telefon sprzyjają nie tylko używaniu zwrotów potocznych, lecz także nadużywaniu drugiej osoby liczby pojedynczej, czyli mówieniu na „ty”. I tu mała dygresja. W ostatnich latach to zjawisko zostało rozpowszechnione w takim stopniu, że zaczyna przysparzać ogromnych trudności Węgrom podczas normalnych kontaktów osobistych z Polakami. Podczas gdy „tykanie” jest na Węgrzech dużo bardziej rozpowszechnione niż w Polsce, na podstawie rozmów telefonicznych Węgrzy odnoszą wrażenie, że jest odwrotnie i w Polsce bezpardonowo zwracają się do większości spotykanych ludzi per „ty”. Wynika to nie tylko z potrzeby maksymalnego skracania wypowiedzi z powodu pośpiechu spowodowanego wysokimi kosztami połączeń międzynarodowych przez telefon komórkowy, lecz także ze skłonności Polaków do przechodzenia na „ty” w kontaktach z cudzoziemcami, kiedy słyszą, że partner ma wyraźne trudności z językiem polskim. O dziwo, to zjawisko dużo częściej występuje w kontaktach z Węgrami niż w kontaktach z przedstawicielami innych narodów, zwłaszcza słowiańskich. Słabo wykształceni młodzi Polacy, sami nie najlepiej znający języki obce lub znający trochę język angielski, w rozmowach z Węgrami albo od razu przechodzą na „ty”, albo zaczynają mówić samymi bezkolocznikami, stosując krótkie zamienniki zdań typu „ty podpisać faktura, wysłać od razu faks”. Nie robią tego na przykład Niemcy, którzy na ogół uważają, że znajomość ich języka ojczystego jest czymś oczywistym. Za to Polacy odczuwają ogromną radość, jeśli jakiś cudzoziemiec wykazuje się choćby słabą znajomością polszczyzny i na swój sposób starają się „ułatwić” Węgom komunikację werbalną. W rezultacie prowadzi to do komicznych sytuacji i czasem uniemożliwia zrozumienie polskojęzycznej wypowiedzi¹.

¹ Podobne zjawisko występuje w kontaktach Polak – inny Słowianin. Czech, Rosjanin lub Słowak bez większych trudności rozumie Polaka, o ile mówi on wyraźnie, niezbyt szybko, ale poprawnie po polsku i nie stara się – bez znajomości tych języków – „mówić” po czesku lub słowacku...

Sumując: współczesna literatura dostarcza wielu możliwości do poznawania języka mówionego, potocznego i nawet wulgarnego. Na lektoratach powinniśmy wykorzystać tę cechę literatury i bez obaw proponować studentom czytanie także takich tekstów, których autorów zalicza się właśnie do kręgu wspomnianych „skandalistów”. Taka praktyka niby nie koresponduje z zasadą nauczania poprawnego języka literackiego, ale znajomość praktycznego języka wymaga, aby studenci znali także formy i zwroty nieliterackie bądź niepoprawne.

O czystość polszczyzny i ogólną poprawność języka i tak muszą dbać nie cudzoziemcy, lecz Polacy. Niestety robią to coraz mniej skutecznie... Ja jako polonista cudzoziemiec bezradnie rozkładałam ręce, gdy sami Polacy, między innymi także niektórzy poloniści, mówią „w dwutysięcznym siódmym roku” zamiast poprawnego „w dwa tysiące siódmym roku”. Okazuje się, że „problem dwutysięcznego roku” stał się problemem językowym. Przestaję z tym walczyć i na zajęciach wymieniam tę formę jako niepoprawną, ale nagminnie używaną przez Polaków, by unikać późniejszych nieporozumień².

Poza współczesnymi tekstami można w nauczaniu praktycznego (i potocznego) języka polskiego wykorzystać także takie filmy, jak *Dzień świra* lub *Chłopaki nie płaczą*. W tym celu okazały się one niestety bardziej skuteczne niż ekranizacja *Lalki*. Wyświetlanie filmów powinno jednakże mieć miejsce na zaawansowanym etapie nauki języka polskiego.

Wspomniana praktyka z całą pewnością stanowi szokujący i kontrowersyjny fragment metody nauczania języka polskiego jako obcego. Na zajęciach praktycznych nie chodzi nam jednak o to, by studenci specjalnie uczyli się wulgaryzmów i aktywnie ich używali. W rzeczywistości poświęcamy im marginalną uwagę. Mimo to w większym stopniu niż dawniej musimy przygotować naszych absolwentów do niespodzianek i przygód językowo-stylistycznych, z którymi będą mieć do czynienia po opuszczeniu uniwersytetu. Kontakty polsko-węgierskie są coraz szersze, ale przez to nie ograniczają się już do oficjalnej współpracy międzynarodowej w dziedzinie kultury i życia gospodarczego, lecz schodzą na niższe szczeble.

Bibliografia

- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
Nurowska M. (1998), *Hiszpańskie oczy*, Wydawnictwo „Siedmioróg”, Wrocław.

² Pewien student wracający z krótkiego pobytu w Polsce zarzucił mi, że nie znam odmiany liczebników i źle uczę wyrażania dat, bo „Polacy nie tak mówią”.